

La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español

Chiner Sanz, Esther

Universidad de Alicante, esther.chiner@ua.es

Resumen: La educación inclusiva es un movimiento mundial que reconoce el derecho de todas las personas, independientemente de sus características y necesidades educativas, a recibir una educación de calidad en un entorno que favorezca la participación y la igualdad de oportunidades para todos. Sin embargo, la educación inclusiva se ha venido desarrollando de forma dispar en cada país, atendiendo a sus propias condiciones y particularidades. En este trabajo se ofrece una visión general sobre el origen de la educación inclusiva dentro del marco de la educación especial, los principios que sustentan la inclusión y su desarrollo en el contexto legal español. Aunque los avances en materia inclusiva han sido significativos, todavía existen una serie de barreras y retos que deberán ser afrontados.

Palabras Clave: educación inclusiva, educación especial, derechos humanos, España.

Inclusive education and its development in the Spanish legal framework

Abstract: Inclusive education is an international movement that recognizes the right of individuals, regardless of their characteristics and educational needs, to obtain a quality education in an environment that promotes participation and equal opportunity for all. However, the development of inclusive education differs among countries, according to their own conditions and particularities. The present work provides an overview of the origin of the inclusive education within the framework of the special education, the principles that support inclusion and its development in the Spanish legal context. While progress on inclusive issues has been significant, there are still a number of barriers and challenges that need to be addressed.

Keywords: inclusive education, special education, human rights, Spain.

1. Introducción

La educación inclusiva es un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos veinte años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994). Desde entonces, el objetivo de todos aquellos países que se adhirieron a las declaraciones internacionales ha sido desarrollar escuelas que respondan con éxito a la diversidad de su alumnado.

La tendencia actual hacia la educación inclusiva, basada en el reconocimiento de las diferencias individuales y en el derecho de todas las

personas a recibir una educación de calidad en el sistema educativo ordinario, es el resultado de un cambio gradual, a veces errático, en la evolución de las actitudes hacia la educación del alumnado que fracasa en la escuela o presenta una discapacidad. Dichas actitudes se han visto influidas por las tendencias sociales, políticas y educativas del momento que, sin lugar a dudas, han determinado el trato que las personas con algún tipo de discapacidad han recibido. A lo largo de la historia las personas con necesidades especiales han pasado de la total desatención, e incluso la eliminación, a la inclusión en la sociedad como miembros de pleno derecho (Vicente & de Vicente, 2006).

2. Sobre el origen y evolución de la educación especial

El origen de la educación especial se puede situar a final del siglo XIX cuando se comenzaron a crear centros educativos especiales con el objeto de atender mejor las necesidades educativas de las personas con algún tipo de discapacidad. Uno de los principales factores que contribuyó a su desarrollo fue la generalización del acceso a la educación durante este periodo y principios del siglo XX. Este hecho tendría importantes implicaciones en la conformación de un sistema de educación especial paralelo al sistema educativo general y que, aún hoy, no ha sido superado definitivamente.

La obligatoriedad de la enseñanza tuvo como primera consecuencia una mayor presencia de alumnos en las aulas lo que supuso, a su vez, la detección de un mayor número de casos con dificultades y problemas de aprendizaje. Ante esta nueva situación, se consideró necesaria la clasificación de los alumnos y su asignación a clases ordinarias o especiales en función de sus capacidades, con el objeto de darles la mejor respuesta educativa. Esta nueva situación contribuyó a que se fuera gestando una educación especial paralela a la general que se vería fuertemente influida por el auge del diagnóstico psicológico y por la progresiva especialización de los programas, métodos y servicios ofrecidos a los alumnos con necesidades especiales. Tras la Segunda Guerra Mundial el sistema educativo dual (general para quienes no mostraban dificultades en el aprendizaje y especial para el alumnado con retrasos o deficiencias) estaba totalmente consolidado y la educación segregada para estos colectivos era más la norma que la excepción (Cardona, 1996). La etapa de segregación y exclusión del alumnado con dificultades llegaría hasta los años sesenta y setenta, e incluso los ochenta en países como España, momento en el que empiezan a oírse las primeras voces a favor de su integración en el sistema educativo ordinario.

2.1. De la segregación a la integración escolar

Desde finales de los años cincuenta y a lo largo de toda la década de los sesenta comienza a gestarse un cambio en la forma de entender la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Diversas cuestiones de índole política, social y económica sientan las bases para un nuevo planteamiento de la educación y de un doble sistema educativo. La educación especial, subsistema que había nacido con la mejor intención (dar más a quien

más lo necesitaba), no contaba con apoyo empírico suficiente acerca de sus beneficios (Dunn, 1968) y los movimientos sociales en defensa de los derechos humanos y civiles hicieron cuestionar la práctica de la exclusión del sistema de aquellos alumnos que no aprendían como la mayoría (Cardona, 2006). Durante estos años se proclamaron por parte de las Naciones Unidas una serie de principios en defensa de los derechos y de las personas con discapacidad, como son las Declaraciones Mundiales de los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1959), de las Personas con Deficiencia Mental (Organización de Naciones Unidas, 1971) y con Minusvalías (Organización de Naciones Unidas, 1975), que tuvieron como resultado cambios en las políticas educativas a nivel mundial, reconociendo el derecho básico a la educación de las personas con necesidades especiales y el acceso al sistema educativo ordinario.

En este contexto de cambio, el principio de *normalización* propugnado por Bank-Mikkelsen (1969) se convirtió en la piedra angular del movimiento en favor de la integración escolar. De acuerdo con este principio, la vida de las personas con discapacidad intelectual debía ser lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos en todos los ámbitos de su vida (educativo, social y laboral). Posteriormente, el sueco Nirje (1969) pondría el énfasis en los medios y métodos para conseguir este objetivo a través de los principios de *sectorización* e *integración*, condiciones esenciales para el desarrollo de la normalización. Para que las personas con discapacidad llevaran una vida lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos era necesaria su integración en el medio social y la descentralización de los servicios, disfrutando de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros integrantes.

La filosofía de la normalización y las constantes críticas a la educación especial segregada culminó, a lo largo de los años setenta y ochenta, con la consecución de una serie de logros legislativos en la mayor parte de los países desarrollados. La integración escolar fue la tónica dominante hasta que en la última década del siglo XX se comenzaron a cuestionar sus prácticas.

2.2. De la integración escolar a la educación inclusiva

La *inclusión* surge en un intento por revisar la práctica de la integración. A lo largo de los años noventa comenzaron a aparecer diversas voces que consideraban que las reformas integradoras no habían hecho más que reproducir las pautas de desigualdad ya existentes (Booth, 1996; Clough, 1999). Con el tiempo se fue observando que la integración se había convertido en una simple integración física, pero no académica ni social como se pretendía (Booth & Ainscow, 1998). Los alumnos con necesidades educativas especiales habían pasado de los centros de educación especial a aulas de centros ordinarios, pero la atención que recibían no respondía a los principios de igualdad y de participación ni al criterio de calidad de la enseñanza. La integración se había convertido en un simple proceso de adición más que de transformación de la escuela, que no había hecho otra cosa que perpetuar las desigualdades (Parrilla, 2002).

A estas voces se sumaron aquéllas que consideraban que el principio de normalización llevaba implícito la negación de la diferencia, al ir asociado al discurso de la normalidad/anormalidad donde, más que reconocer las diferencias, se les negaba el derecho a ser diferentes, contribuyendo a una distribución desigual del poder en la que cuanto menos diferente se es, más posibilidades se tiene de ser valorado de forma positiva (Slee, 2007).

Estas críticas condujeron a un nuevo planteamiento, no sólo educativo sino también social, respecto al papel de las personas con discapacidad en la sociedad. Se trataba de redefinir por completo las bases y fundamentos de la integración para que estas personas fuesen valoradas por quienes son a pesar de sus diferencias (Florian, 1998).

3. La inclusión como una filosofía educativa que favorece la participación

El término inclusión ha sido definido de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, ya que se utiliza para referirse a situaciones y propósitos diferentes. Las múltiples definiciones que del término inclusión se han dado en el ámbito educativo varían desde las que lo entienden como una extensión de los centros ordinarios para dar mayor cabida a la diversidad (Clark, Dyson, & Milward, 1995), hasta las que lo consideran como una serie de principios que garanticen el derecho de los alumnos a pertenecer y ser vistos como miembros valiosos y necesarios de la comunidad (Uditsky, 1993). Otros autores, sin embargo, ponen el énfasis en la interacción humana, como es el caso de Forest y Pearpoint (1992), que entienden la inclusión como la forma de tratar la diferencia, mientras que otros (Clark et al., 1995; Rouse & Florian, 1996) adoptan una perspectiva institucional, haciendo mayor hincapié en los ajustes organizativos y las mejoras necesarias para lograr ese objetivo.

Aunque hasta la fecha no existe una definición que goce de aceptación suficiente, la definición propuesta por Booth y Ainscow (1998) parece ser una de las más aceptadas. Estos autores definen la inclusión como el “proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (p. 2). Este concepto es congruente con la definición más específica propuesta por la *Inclusion International* (Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Intelectual):

La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día (Inclusion International, cit. en Florian, 1998, p. 16).

Estas definiciones tienen como novedad el énfasis que se pone en la participación y en el carácter de proceso de la inclusión (Florian, 1998). La participación activa y plena en la comunidad, no sólo su presencia en la misma, determina la inclusión de sus miembros. No son las personas las que han de acomodarse a las formas de vida ya existentes en la sociedad y en la escuela,

sino que son las instituciones las que, reconociendo la diversidad existente, han de adaptarse a ella y permitir que sus miembros participen y se integren laboral, emocional, social y culturalmente.

La educación inclusiva nace, pues, como una filosofía educativa que pretende crear una escuela que acepte la diversidad, que permita la participación de todos sus miembros y que ofrezca una educación de calidad. Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva será aquella que se caracterice por: (a) fomentar los principios democráticos de igualdad y justicia social; (b) incluir a todos sin importar la cultura, la etnia, la lengua, la capacidad o el género, (c) adaptar la enseñanza y el currículum según las necesidades de los alumnos, (d) promover el aprendizaje cooperativo; (e) establecer fuertes vínculos con las familias y la comunidad (Peterson, 2002).

3.1. La educación inclusiva, una cuestión de derechos humanos

Los cambios que la educación inclusiva plantea se han venido desarrollando desde diversos enfoques o puntos de vista alternativos a los planteamientos tradicionales de la integración. De acuerdo con Parrilla (2002), entre estos enfoques se encuentran la perspectiva ética (e.g., Ballard, 1994; Lipsky & Gartner, 1996), la social (e.g., Shakespeare, 1993; Tomlinson, 1982), la organizativa (Ainscow, 2007; Ballard & MacDonald, 1998), la comunitaria (e.g., Daniels & Norwich, 1992; Thousand, Villa, & Nevin, 2002) o la investigadora (e.g., Skrtic, 1999; Slee, 1997). De todos estos enfoques, la perspectiva ética merece especial atención por la relevancia que tiene en la concepción de las personas con necesidades educativas especiales como personas de pleno derecho.

La educación inclusiva forma parte de un movimiento mundial más amplio basado en el derecho a pertenecer y ser parte integrante de los grupos y servicios de la comunidad en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros. Esto implica situar la educación en el marco de la igualdad y de la justicia social. La equidad en educación debe ser un compromiso del sistema educativo público para alcanzar la justicia social. Para ello, es necesario utilizar los derechos humanos como marco para la teoría y la práctica pedagógica cuyos principios deben integrar el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas y de los programas educativos (Rioux, 2014).

La educación se define como un derecho universal según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas, 1948). Pero, a pesar del reconocimiento internacional de la educación como un derecho fundamental, ésta no ha alcanzado por igual a todos los colectivos. Las personas con discapacidad se han visto, en muchas ocasiones, excluidas de la escuela de una forma injusta e injustificable, lo cual ha impedido a muchos niños y jóvenes su participación.

Cuando se habla de la educación como un derecho universal, ésta se entiende como un derecho humano *per se* y como un medio para conseguir y ejercer los derechos humanos básicos (e.g., derecho a voto, al trabajo, a participar en actividades de la comunidad y de la sociedad). Por tanto, hablar de derechos humanos en educación significa hablar del derecho a la educación

(acceso a la educación) y del derecho a una educación en igualdad de condiciones (equidad en educación) (Florian, 2007, 2014). El *derecho a la educación* supone el derecho que tienen todas las personas a aprender y a acceder a una educación pública y de calidad. Sin embargo, este derecho está lejos de ser alcanzado, particularmente por el colectivo de personas con discapacidad (Barton & Armstrong, 2007).

La educación, además de ser un derecho, es un medio para lograr la igualdad entre todas las personas. Los *derechos humanos en la educación* implican ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas para ser, estar y participar en la comunidad y en la sociedad. Se trata del derecho de todos a ocupar en la sociedad un lugar en igualdad de condiciones. Las políticas educativas deben ir orientadas a reducir las desigualdades y las desventajas sociales y económicas. No obstante, en educación se han continuado llevando a cabo prácticas segregadoras y discriminatorias. Si bien es cierto que en la mayoría de los países occidentales la educación básica es obligatoria y prácticamente la totalidad de los niños acceden a la educación, los alumnos con necesidades educativas especiales se han visto constantemente discriminados bajo el argumento de que una educación segregada y separada era más aconsejable para ellos.

A la defensa de los derechos *a* y *en* la educación de las personas con necesidades especiales han contribuido de forma relevante las diversas iniciativas que desde organismos internacionales apoyan una educación para todos dentro del sistema educativo ordinario.

Tomando como punto de partida la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas, 1948), en la que se reconoce el derecho de todas las personas a la educación, se han ido desarrollando en la siguientes décadas toda una serie de iniciativas que han contribuido de manera significativa al reconocimiento mundial de la educación inclusiva como mejor forma para satisfacer las necesidades educativas de todos. Merecen especial atención la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y posteriormente la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) ya que supusieron el respaldo y el reconocimiento internacional de la educación inclusiva. En ellas se asume la orientación inclusiva como un derecho no sólo de los alumnos con necesidades educativas especiales, sino de todas las personas que se encuentran en una situación de exclusión por razones de género, raza o etnia, clase social, etc. (Parrilla, 2002). El documento instaba a todos los gobiernos a mejorar sus sistemas educativos para que pudieran incluir a todos los niños y jóvenes en centros educativos ordinarios, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, y proponía adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación inclusiva. Los resultados han sido inconsistentes en cuanto a esfuerzo y compromiso, si bien existe un objetivo claro y compartido por la comunidad internacional hacia un modelo de educación inclusiva (Rioux, 2014).

4. La educación inclusiva en España a través de su marco normativo

España, al igual que un gran número de países, se fue haciendo eco de las iniciativas mundiales relativas a la educación inclusiva. Aunque sus comienzos fueron tardíos, en los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo por llevar a cabo un desarrollo legislativo acorde con las declaraciones internacionales sobre las personas con necesidades educativas especiales, su participación en la comunidad y su educación en el sistema ordinario.

Hasta bien entrado el siglo XX la educación especial en España fue considerada como un sistema educativo paralelo al ordinario. Los primeros cambios se produjeron con la reforma educativa de 1970 y la aprobación de la Constitución Española en 1978. A partir de este momento, sucesivas leyes y normativas fueron progresivamente incorporando los principios ideológicos manifestados por los organismos internacionales y regulando la integración de las personas con necesidades educativas especiales en los centros educativos ordinarios (Rao, Cardona, & Chiner, 2014).

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970) supuso la introducción de la educación especial en el sistema educativo como una modalidad de educación alternativa a la ordinaria dirigida tanto a las personas con discapacidad y problemas de adaptación, como a los alumnos superdotados. Esta ley supuso un antes y un después en la educación española, pues con ella se crearon las primeras aulas de educación especial en los centros ordinarios para facilitar la integración. Sin embargo, debe ser considerada más como el punto de partida que como un desarrollo completo de la integración, ya que habría que esperar aún más de una década para que los cambios se hicieran notar (Illán & Arnáiz, 1996).

Un momento clave en el desarrollo normativo tuvo lugar con la publicación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982). En ella se establecieron con carácter legal las propuestas inicialmente planteadas cuatro años antes en el Plan Nacional de Educación Especial que recogía los principios de normalización, integración y sectorización, así como el de individualización de la enseñanza como principios básicos para la puesta en marcha de la integración escolar en España (Arnáiz, 2003). La ley, inspirada en la reciente Constitución Española de 1978 y en las declaraciones de las Naciones Unidas sobre las personas con discapacidad, incidía en la necesidad de los poderes públicos de promover la integración de dichas personas en todos los ámbitos de su vida (social, escolar y laboral), recurriendo a los servicios y centros especiales solamente en aquellos casos en los que se requiriese una atención especial.

Los principios básicos promulgados en la LISMI se concretaron en el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia, 1982), que establecía las diferentes modalidades de escolarización (integración completa, integración combinada e integración parcial) y, especialmente, en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), que supuso el comienzo en la práctica de la

integración escolar, estableciendo una fase experimental de ocho años para valorar dicha práctica educativa.

Con la entrada en los noventa, se aprobaría la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Esta ley ratifica, en líneas generales, lo establecido en el Real Decreto 334/1985, pero con una novedad importante: introduce, por influencia del Informe Warnock (1978), el término de ‘necesidades educativas especiales’. En esta ley se opta por una educación comprensiva, la misma para todos, y diversificada, adaptada a las características de cada grupo y contexto sociocultural y a las características individuales de cada persona (Jiménez & Vilà, 1999).

Para adaptarse a las nuevas exigencias de la LOGSE, se publicó el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995). Este Real Decreto sustituiría al RD 334/1985 e introdujo una serie de novedades, como el uso del término ‘necesidades educativas especiales’, la atención educativa de los niños y jóvenes con capacidades superiores, la conversión paulatina de los centros especiales en centros de recursos y el desarrollo de adaptaciones curriculares individuales para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. A partir de este marco general, cada Comunidad Autónoma fue desarrollando los preceptos de la LOGSE a través de la publicación de sus respectivos decretos. En definitiva, podríamos considerar la LOGSE como la primera ley educativa española que reconoce los principios de la educación inclusiva.

Las leyes de educación posteriores a la LOGSE (LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013) introducen cambios menores referidos básicamente a la terminología. Además, en todas ellas se establecen una serie de medidas de atención a la diversidad que tienen como objetivo garantizar la educación de todos los estudiantes. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) utiliza el término de ‘necesidades educativas específicas’ para referirse a aquellos alumnos que requieren una educación compensatoria, alumnos extranjeros, alumnos superdotados y los alumnos con necesidades educativas especiales. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) habla de alumnado con ‘necesidad específica de apoyo educativo’, abarcando al alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades y alumnos con integración tardía al sistema educativo. Asimismo, tiene en cuenta la compensación de las desigualdades en educación a través de la educación compensatoria. En esta ley se sigue hablando del principio de normalización, pero se introducen, a su vez, los principios de equidad en la educación e inclusión. Por último, la actual Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) manifiesta su preocupación por la no discriminación y la igualdad efectiva, tanto en el acceso como en la permanencia dentro del sistema educativo y los cambios los introduce, principalmente, en la organización y la respuesta educativa del alumnado de la educación secundaria como la reorganización de los ciclos de la etapa o el desarrollo de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

En poco más de veinte años son cuatro las leyes educativas que se han promulgado en nuestro país. En algunas ocasiones, cuando todavía no se ha podido conocer a medio o largo plazo sus efectos, se sustituye por una nueva norma que, en la mayoría de los casos, lo único que pretende es dejar la impronta ideológica del partido político que en ese momento gobierna. Los continuos cambios en el sistema educativo solo conducen a un deterioro de la enseñanza que, en definitiva, acabará afectando principalmente a sus miembros más necesitados. Se necesita un acuerdo de Estado sobre la educación en la que se compartan unos principios y unos valores básicos sobre lo que deseamos para nuestra sociedad, independientemente del signo político.

5. Conclusiones

La educación inclusiva exige una transformación radical en la forma de entender los objetivos de la educación y sus propósitos. La educación ha de basarse en la igualdad y la justicia social de todos sus miembros a través de un modelo basado en la colaboración y en la práctica reflexiva y crítica. Se necesita, además, un marco normativo estable que se guíe por unos principios y promueva unos valores que sean similares a lo largo de distintas generaciones. Unos principios que respeten los derechos humanos de todos los individuos en la educación, y de forma más extensa, en la sociedad.

Aunque la inclusión se debe entender de forma contextualizada, atendiendo a las condiciones y características particulares de cada entorno, en general, se observan una serie de *obstáculos* que, todavía hoy, dificultan su puesta en marcha y que convierten la educación inclusiva en simple retórica. Entre las principales barreras destacamos (Barton & Armstrong, 2007):

- a) *La falta de un marco realmente inclusivo* y un mayor compromiso por parte de los gobiernos en la adopción de medidas que promuevan una sociedad y una educación verdaderamente inclusivas.
- b) *Un sistema educativo basado en los logros*, es decir, basados en la evaluación de la educación y su eficacia en función de los resultados académicos de los alumnos, lo que está generando una vuelta a prácticas segregadoras en las que se consideran ‘alumnos de segunda fila’ aquellos que no logran alcanzar los mínimos exigidos.
- c) *La existencia de escuelas y aulas especiales* lo que conduce a perpetuar la segregación de determinados alumnos.
- d) *La especialización profesional* basada en el viejo modelo médico centrado en el déficit del alumno y en la atención individualizada por parte de los diferentes profesionales lo que dificulta la realización de

prácticas inclusivas en las que la cooperación, la coordinación y la orientación son fundamentales.

- e) *La poca implicación de los profesores.* Un cambio en las actitudes del profesorado y en su sentimiento de competencia es imprescindible para promover la educación inclusiva.
- f) *La falta de apoyo* a los profesores a través de la formación inicial y permanente y de los recursos personales y materiales necesarios para la atención del alumnos con necesidades educativas especiales.
- g) *La escasa o nula participación de las propias personas con discapacidad* que siguen siendo dejadas de lado en los procesos de toma de decisiones.

Es evidente que la educación inclusiva no es un proceso finalizado sino que todavía existen una serie de *retos* que deben ser afrontados desde todos los niveles (e.g., Administración, escuelas, profesores, padres) si no se quiere retroceder en todo lo conseguido hasta el momento. Debemos hacer frente a cuestiones como salirse definitivamente del modelo médico y dirigirse hacia un modelo social, desarrollar y mejorar las competencias de todos los profesionales implicados en el proceso educativo, alejarse de tendencias educativas neoliberales y acercarse a actitudes más democráticas y participativas, y denunciar la exclusión, de cara a alcanzar un modelo educativo plenamente inclusivo.

6. Referencias

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 146-149). Londres, Reino Unido: SAGE.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Ballard, K. (1994). *Disability: an introduction*. Palmerston North, Nueva Zelanda: The Dummore Press.
- Ballard, K., & MacDonald, T. (1998). New Zealand: inclusive school, inclusive philosophy? En T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us: an international study of inclusion in education* (pp. 68-94). Londres, Reino Unido: Routledge.

- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. En R. D. Kugel & W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 229-254). Washington, D. C., USA: President's Committee on Mental Retardation.
- Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: natural and unnatural selection. En E. Blyth & J. Milner (Eds.), *Exclusion from school* (pp. 21-36). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Cardona, M. C. (1996). *Educación en la diversidad: evaluación y perspectivas*. Alicante, España: Institut de Cultura Juan Gil-Albert.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.
- Clark, C., Dyson, A., & Milward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* Londres, Reino Unido: Routledge.
- Clough, P. (1999). Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion. *Journal of Inclusive Education*, 3(1), 63-73.
- Daniels, H., & Norwich, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. Londres, Reino Unido: Institute of London. London University.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded -- Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice. What, why and how? En C. Tilstone, R. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 7-20). Londres, Reino Unido: SAGE.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: why new approaches are needed. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2ª ed., pp. 9-22). Londres, Reino Unido: SAGE.
- Forest, M., & Peapoint, J. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), 26-31.
- Illán, N., & Arnáiz, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Ed.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga, España: Aljibe.

- Jiménez, P., & Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, España: Aljibe.
- LGE. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 06/08/1970.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-795.
- LISMI. (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 30/04/1982.
- LOCE. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 21/12/2002.
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 04/05/2006.
- LOGSE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 04/10/1990.
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10/12/2013.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1982). Real Decreto 2629/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 253, 22/10/1982.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, 16/03/1985.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, 02/06/1995.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En D. Kugel & W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York, NY: Autor.
- Organización de Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Nueva York, NY: Autor.
- Organización de Naciones Unidas. (1971). *Declaración de los derechos del Deficiente Mental*. Nueva York, NY: Autor.
- Organización de Naciones Unidas. (1975). *Declaración de los Derechos de los Minusválidos*. Nueva York, NY: Autor.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Peterson, J. M. (2002). Toward creativity and collaborative learning in the 21st century. En J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (2ª ed., pp. 1-2). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rao, S., Cardona, C. M., & Chiner, E. (2014). Special education today in Spain. *Advances in Special Education*, 28, 147-180.
- Rioux, M. (2014). Disability rights in education. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2ª ed., pp. 131-148). Londres, Reino Unido.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 21(2), 147-163.
- Shakespeare, T. (1993). Disabled people's selforganization: a new social movement? *Disability, Handicap and Society*, 8(3), 249-264.
- Skrtic, T. M. (1999). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En B. M. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad* (pp. 35-67). Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Slee, R. (1997). Identity, difference and curriculum: a case study in cultural politics. En L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Differences and difficulty: insights, issues and dilemmas* (pp. 206-235). Sheffield, Reino Unido: University of Sheffield, Department of Educational Studies.
- Slee, R. (2007). Inclusive schooling as a means and end of education? En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 160-170). Londres, Reino Unido: SAGE.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. (2002). *Creativity and collaborative learning: the practical guide to empowering students, teachers and families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Londres, Reino Unido: Routledge & Kegan Paul.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: the Canadian experience. En R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, NY: Autor.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Nueva York, NY: Autor.
- Vicente, A., & de Vicente, M. P. (2006). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. Murcia, España: DM.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Inquiry into the education of handicapped children and young people.* Londres, Reino Unido: Her Majesty's Stationery Office.

Recebido para publicação em 16-09-17; aceito em 15-10-17